

Freisler-Mühlemann, Daniela; Schafer, Yves; Winkler, Anja

Unterrichtsplanung in der Berufseinstiegsphase: Relevante personale und soziale Ressourcen

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2021) 1, S. 139-153



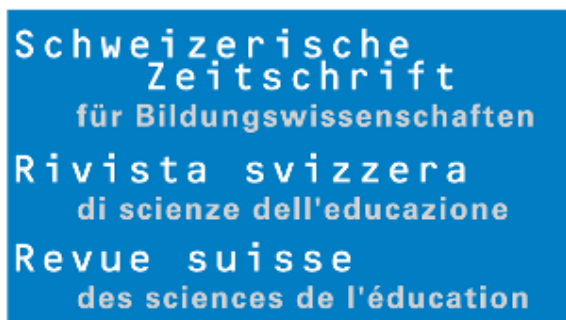
Quellenangabe/ Reference:

Freisler-Mühlemann, Daniela; Schafer, Yves; Winkler, Anja: Unterrichtsplanung in der Berufseinstiegsphase: Relevante personale und soziale Ressourcen - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2021) 1, S. 139-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221343 - DOI: 10.25656/01:22134

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221343>

<https://doi.org/10.25656/01:22134>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Unterrichtsplanung in der Berufseinstiegsphase: Relevante personale und soziale Ressourcen

Daniela Freisler-Mühlemann, Pädagogische Hochschule Bern

Yves Schafer, Pädagogische Hochschule Bern

Anja Winkler, Pädagogische Hochschule Bern

In diesem Beitrag wurden mit einem explanativen Mixed-Methods-Design bedeutsame personale und soziale Ressourcen von Lehrpersonen für den Berufseinstieg im Bereich der Unterrichtsplanung untersucht. Die Analysen zeigen, dass das erste Jahr der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit Anforderungen an Lehrpersonen stellt, die sie herausfordern und Ressourcen erfordern. Die Nutzung entsprechender personaler und sozialer Ressourcen hilft den Lehrpersonen, in ihrer Professionalisierung voranzukommen. Gewissenhaftigkeit und Widerstandskraft wirken sich positiv auf die Unterrichtsplanung aus, während soziale Unterstützung dann hilfreich ist, wenn eine verantwortliche und kooperationsbereite Ansprechperson in der Schule individuelle Lernbegleitung leistet. Dies schafft wichtige Voraussetzungen dafür, dass Lehrpersonen ihren Weg in den Beruf finden.

1. Die Einfindung in den Lehrberuf

In jedem Professionsfeld ist der Berufseinstieg eine wichtige und zugleich sensible Phase in der Berufsbiografie. Die Besonderheit des Lehrberufs besteht darin, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer rasant zunehmenden Komplexität und Vielfalt von teilweise widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert sind, die es gleichzeitig zu bewältigen gilt (vgl. Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016). Die Dynamik der Gesamtheit dieser Anforderungen vermögen Lehrpersonen während ihres Hochschulstudiums nur begrenzt wahrzunehmen und zu erkunden, was den schrittweisen Einstieg in den Lehrberuf erschwert. Der Umgang mit den beruflichen Anforderungen erfolgt in Eigenverantwortung und erfordert von den Lehrpersonen Ressourcen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2020). Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag relevante personale und soziale Ressourcen für die Einfindung in den Beruf.

Der Beitrag entstand im Forschungsprojekt «Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen» und ist in der berufsbiografischen Professionsforschung angesiedelt. Der berufsbiografische Ansatz geht davon aus, dass sich Professionalität im Prozess des Lehrerinnen- und Lehrerwerdens entwickelt. Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität ist der Beruf selbst, der die dafür notwendigen Entwicklungsaufgaben und -gelegenheiten bereithält (vgl. Terhart, 2011). In diesem Prozess des lebenslangen Lernens ist die Einfindung in den Beruf weichenstellend für die weitere Professionalisierung (vgl. Hericks et al., 2019). Lehrpersonen nutzen personale und soziale Ressourcen, um Anforderungen der Berufseinstiegsphase, die individuelle Entwicklungsaufgaben darstellen, als Herausforderungen an die eigene Person anzunehmen und zu bewältigen (vgl. Keller-Schneider, 2010). Auf diese Weise entwickeln Lehrerinnen und Lehrer ihre Kompetenzen weiter und kommen in ihrer Professionalisierung voran (vgl. Cramer, 2020). Die sich professionalisierende Lehrperson gestaltet demnach ihre Berufsbiografie im ständigen Austausch mit ihrem sozialen Umfeld in einem Lernkontext mit phasenspezifischen Anforderungen (vgl. Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2018).

1.1 Die Unterrichtsplanung

Ein entscheidender Lernkontext für die Entwicklung der eigenen Professionalität in der Berufseinstiegsphase ist der eigene Unterricht, denn Lehrpersonen müssen nicht nur ihre Rolle klären, sondern auch Wissen und Normen vermitteln, die Klassen anerkennend führen und sind zur kollegialen Zusammenarbeit im Klassenzimmer aufgefordert (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2014). Pädagogische Professionalität entwickelt sich demnach massgeblich im Unterricht, denn darin vereinen sich zentrale Anforderungsbereiche der Lehrerinnen- bzw. Lehrberuf, die sich als Entwicklungsfelder durch die Berufsbiografie ziehen (vgl. Hericks et al., 2019).

Studien zeigen, dass Unterrichtsplanung entscheidend für die Gestaltung von gutem Unterricht ist (vgl. Weingarten, 2019). Interessanterweise wird der Unterrichtsplanung innerhalb der Professionsforschung wenig

Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Wernke & Zierer, 2017). Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass sich in ihr Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz manifestieren – sie stellen sozusagen die Säulen der Planungskompetenz einer Lehrperson dar und spielen dementsprechend auch für die Professionalisierung eine wichtige Rolle. Vor diesem Hintergrund interessiert sich der Beitrag für personale und soziale Ressourcen von Lehrpersonen, die für die Profession relevant sind und die Unterrichtsplanung in der Phase der Berufseinfindung unterstützen.

1.2 Personale Ressourcen

Die Persönlichkeit als eine relevante personale Ressource für die Entwicklung von Professionalität (vgl. Keller-Schneider, 2010) umfasst Dispositionen von Menschen, die sich durch eine überschaubare Anzahl von Eigenschaften beschreiben lassen (vgl. Mayr, 2014). Hervorgehoben wird die unterschiedliche Herangehensweise von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an Entwicklungsaufgaben in Abhängigkeit von der Persönlichkeitsdisposition (vgl. Terhart, 2014). Die fünf Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus, Extraversion, Erfahrungsoffenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit haben sich im Laufe der Zeit als relativ stabil erwiesen und werden als die »Big Five« bezeichnet (vgl. Rammstedt & John, 2007). Empirische Befunde unterstreichen die besondere Bedeutung von Gewissenhaftigkeit und Extraversion auf die im Lehrberuf beschrittenen Bildungswege und auf die Kompetenz in verschiedenen Aufgabenfeldern (vgl. Mayr, 2016). Während Gewissenhaftigkeit durch Eigenschaften wie Pflichtbewusstsein, Selbstdisziplin, Leistungsstreben und Besonnenheit beschrieben werden kann, drücken sich Extraversion durch Geselligkeit, Durchsetzungsvermögen, Erfahrungsdrang und Aktivität aus (vgl. Ostendorf & Angleitner, 2004). Neben diesen allgemeinen Merkmalen sind auch weitere Dispositionen wichtig für das professionelle Handeln und Wohlbefinden im Lehrberuf. Dazu gehören Widerstandskraft, Selbstwirksamkeit, Engagement und Flexibilität – alles Eigenschaften, die hilfreich für den Einstieg in die Profession sind (z.B. Lipowsky, 2003; Rauin & Meier, 2007). In Anbetracht dessen, dass der Berufseinstieg nicht immer reibungslos verläuft (vgl. Keller-Schneider, 2016), ist Widerstandskraft eine besonders wichtige persönliche Voraussetzung, die sich durch Distanzierungsfähigkeit, geringe Resignationsneigung, offensive Problembewältigung und Ausgeglichenheit auszeichnet (vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Menschen, die sich beruflichen Herausforderungen stellen, sich aber auch distanzieren und Widerstandskraft zeigen, sind eher fähig, diese zu bewältigen (vgl. Schaarschmidt et al., 2017). Insgesamt gibt es keine »eindeutigen und überprüfbaren Kriterien und Merkmale eines Persönlichkeitsprofils, welches eine erfolgreiche berufliche Entwicklung anzeigen würde« (Messner & Reusser, 2000, S. 166), aber es steht außer Frage, dass solche persönlichen Dispositionen die Bewältigung von Anforderungen und Umsetzung zielorientierter Handlungen begünstigen (vgl. Keller-Schneider, 2016; Rothland, 2014). Die stabilisierenden Eigenschaften von Gewissenhaftigkeit und Widerstandskraft werden in diesem Beitrag näher untersucht, weshalb sie im Mittelpunkt des Interesses stehen.

1.3 Soziale Ressourcen

Neben den personalen Ressourcen helfen auch soziale Ressourcen die Anforderungen der Berufseinstiegsphase zu bewältigen (vgl. Freisler-Mühlemann & Schafer, 2019). Kollegiale Unterstützung wird als nützlich für die Berufseinfindung wahrgenommen, wenn sie der gemeinsamen Unterrichtsplanung dient (vgl. Rothland, 2009; Schnebel, 2005). Besonders wirksam ist die kollegiale Unterstützung, wenn eine intensive Zusammenarbeit gepflegt wird, um gemeinsam nach Lösungen für berufliche Herausforderungen zu suchen (vgl. Terhart, 1998). Berufseinführungsangebote an Hochschulen und Mentorate als Begleitangebote an Schulen sind ebenfalls hilfreich, weil sie zentrale Lerngelegenheiten bereitstellen, die darauf abzielen die professionelle Entwicklung berufseinstiegender Lehrpersonen voranzubringen (vgl. Kemmis et al., 2014; Schnebel, 2020). Die aktuelle Forschung gibt keine eindeutige Antwort darauf, welche Unterstützungsformen professionalisierungswirksam sind (vgl. Lipowsky, 2014). Dennoch gelten die subjektive Wahrnehmung und Nutzung sozialer Ressourcen als zentral für die Bewältigung beruflicher Anforderungen (vgl. Keller-Schneider, 2016). Sie ermöglichen eine reflexive Auseinandersetzung mit beruflichen Herausforderungen in einem professionellen Lernsetting und damit eine Perspektivenerweiterung (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021). Empirische Studien zeigen aber auch, dass die kollegiale Zusammenarbeit nicht nur als unterstützend, sondern auch als belastend erlebt wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn Persönlichkeiten und Einstellungen aufeinandertreffen, die nicht zueinander passen (vgl. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Rothland, 2013).

Aus diesen theoretischen Ausführungen lässt sich Folgendes ableiten: Steigt eine Lehrperson in den Beruf ein, in dem die Anforderungen vielfältig, komplex und teilweise widersprüchlich sind und der Umgang mit ihnen erst noch erlernt werden muss, ist der Rückgriff auf personale und soziale Ressourcen unerlässlich. Vor diesem

Hintergrund interessieren bedeutsame personale und soziale Ressourcen von Lehrpersonen für die Einfindung in den Beruf im Bereich der Unterrichtsplanung. Daraus ergeben sich die folgenden zwei Fragestellungen:

- Welchen Einfluss haben Widerstandskraft, Gewissenhaftigkeit und soziale Unterstützung durch das Kollegium auf die Unterrichtsplanungskompetenz in der Berufseinfindungsphase?
- Welche personalen und sozialen Ressourcen sind für die Unterrichtsplanung in der Berufseinfindungsphase bedeutsam?

2. Methode

Die Fragestellungen wurden im Forschungsprojekt mit einem explanativen Mixed-Methods-Design untersucht (vgl. Creswell & Plano Clark, 2017). Dazu wurden 284 Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Vorschul- und Primarschulstufe der Pädagogischen Hochschule Bern am Ende ihres Studiums (T_0), zum Zeitpunkt ihres Berufseintritts (T_1) und am Ende ihres ersten Berufsjahres (T_2) quantitativ befragt. Zu Beginn des zweiten Berufsjahres (T_3) wurde eine qualitative Befragung von 24 dieser Lehrpersonen mit Hilfe eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews durchgeführt. Der vorliegende Beitrag betrachtet die quantitativen Zeitpunkte T_0 bis T_2 und die qualitative Erhebung (T_3). In der quantitativen Teilstudie wurde mit Hilfe eines Fragebogens der Einfluss von Widerstandskraft, Gewissenhaftigkeit und sozialer Unterstützung durch das Kollegium auf die Kompetenzeinschätzung in der Unterrichtsplanung am Ende des ersten Berufsjahres untersucht. Die Stichprobe der qualitativen Teilstudie setzt sich aus den Lehrpersonen aus der quantitativen Teilstudie zusammen, die bereit waren, an der qualitativen Erhebung teilzunehmen. Die qualitative Teilstudie vertiefte die Bedeutung spezifischer personaler und sozialer Ressourcen für die Unterrichtsplanung mit halbstrukturierten Leitfadeninterviews. Die Auswertung der Daten erfolgte parallel und die Ergebnisse der Teilstudien wurden anschliessend aufeinander bezogen. Auf diese Weise war es möglich, relevante personale und soziale Ressourcen von Lehrpersonen für die Unterrichtsplanung im Berufseinstieg zu erfassen.

3. Quantitative Teilstudie

3.1 Fragestellung

Die quantitative Teilstudie untersuchte die erste Fragestellung: «*Welchen Einfluss haben Widerstandskraft, Gewissenhaftigkeit und soziale Unterstützung durch das Kollegium auf die Unterrichtsplanungskompetenz in der Berufseinfindungsphase?*»

Auf der Grundlage der vorgestellten Forschungsergebnisse wurde davon ausgegangen, dass die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr durch die personalen Ressourcen «Gewissenhaftigkeit» und «Widerstandskraft» sowie durch die soziale Ressource «wahrgenommene soziale Unterstützung durch das Kollegium» positiv beeinflusst wird. Dies führte zu den folgenden Hypothesen:

Hypothese 1: Gewissenhaftigkeit wirkt sich positiv auf die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr aus.

Hypothese 2: Widerstandskraft wirkt sich positiv auf die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr aus.

Hypothese 3: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch das Kollegium wirkt sich positiv auf die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr aus.

3.2 Stichprobe

Die Längsschnittdaten stammten aus dem im Methodenteil beschriebenen Forschungsprojekt mit drei quantitativen Erhebungszeitpunkten. In der ersten Erhebung im Jahr 2018 (T_0) wurde eine Kohorte von 284 Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Vorschul- und Primarschulstufe einer Deutschschweizer Pädagogischen Hochschule kontaktiert, wovon schliesslich 269 an der Erhebung teilnahmen (91% Frauen; Durchschnittsalter: $M = 24.7$; $SD = 3.84$). Für die zweite (T_1) und dritte (T_2) Befragung (zu Beginn und Ende des ersten Berufsjahres) wurde die gesamte Absolventinnen- und Absolventenkohorte angeschrieben. Wie erwartet, war der Rücklauf bei diesen Erhebungen mit 165 Personen für T_1 und 121 Personen für T_2 im Vergleich zu T_0 niedriger. Es gab eine Tendenz, dass mehr Frauen und jüngere Personen an den Folgerhebungen teilnahmen, obwohl sich die Teilstichproben in Bezug auf das Geschlecht und das Alter nicht signifikant von der ursprünglichen Stichprobe unterschieden.

Die Analysen zu den Hypothesen 1 und 3 beziehen sich auf 105 Lehrpersonen (97 % Frauen; Durchschnittsalter: $M = 24.2$; $SD = 3.10$), die zusätzlich zur T_0 -Befragung auch an der T_2 -Befragung teilgenommen haben und seit ihrem Studienabschluss als Lehrperson tätig sind. Vierzig Prozent haben den Studiengang Vorschulstufe und Unterstufe abgeschlossen und 60% haben den Studiengang Mittelstufe absolviert. Für die Prüfung von Hypothese 2 wurden davon nur diejenigen Personen berücksichtigt, die zusätzlich an der T_1 -Erhebung teilgenommen haben, da die Widerstandskraft erst zu T_1 erhoben wurde ($N = 73$; 97 % Frauen; Durchschnittsalter: $M = 24.0$; $SD = 3.13$).

3.3 Erhebungsinstrumente

3.3.1 Abhängige Variable: Unterrichtsplanungskompetenz

Als abhängige Variable wurde die Unterrichtsplanungskompetenz erhoben. Diese wurde auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen am Ende des Studiums (T_0) und am Ende des ersten Berufsjahres (T_2) anhand einer selbst entwickelten Skala mit fünf Items über ein siebenstufiges Antwortformat (1 = *überhaupt nicht kompetent* bis 7 = *sehr kompetent*) erfasst. Die Frage für die Einschätzung lautete: *Wie schätzen Sie derzeit Ihre Kompetenzen in den folgenden Bereichen des Lehrberufs ein?* (Beispiel-Item: *Den Unterricht didaktisch begründet planen*). Die Faktorstruktur der Skala wurde für beide Messzeitpunkte konfirmatorisch überprüft. Alle Items laden zu beiden Messzeitpunkten akzeptabel auf einem Faktor (standardisierte Faktorladungen $\geq .64$). Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der Skala beträgt $\alpha = .78$ bei T_0 und $\alpha = .76$ bei T_2 .

3.3.2 Unabhängige Variablen: Gewissenhaftigkeit, Widerstandskraft und soziale Ressource

Als unabhängige Variablen wurden Gewissenhaftigkeit am Ende des Studiums (T_0) und Widerstandskraft beim Berufseintritt (T_1) als personale Ressourcen untersucht. Gewissenhaftigkeit wurde mit der Kurzfassung von Rammstedt und John (2007) durch zwei Items über ein fünfstufiges Antwortformat (1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 5 = *trifft vollständig zu*) erfasst (Beispiel-Item: *Ich erledige Aufgaben gründlich*). Die interne Konsistenz der Skala beträgt $\alpha = .64$.

Widerstandskraft wurde mit der Kurzfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM-44, Schaarschmidt & Fischer, 1997) mit Hilfe der vier Subskalen Distanzierungsfähigkeit ($\alpha = .79$), niedrige Resignationstendenz nach Misserfolgen ($\alpha = .74$), offensive Problembewältigung ($\alpha = .71$) und innere Ruhe/Ausgeglichenheit ($\alpha = .57$) mit jeweils vier Items über ein vierstufiges Antwortformat (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) erfasst. Ein Beispiel-Item für die Skala »Distanzierungsfähigkeit« war: *Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme*. Alle Skalen wurden konfirmatorisch auf ihre Faktorstruktur hin überprüft. Alle Items bis auf zwei luden am stärksten auf den vorgesehenen Faktoren. Da es sich um ein etabliertes Messinstrument handelt, wurden diese Items zur Skalenbildung beibehalten. Mit Ausnahme der Skala Innere Ruhe/Ausgeglichenheit ($\alpha = .57$) haben alle Skalen akzeptable bis gute interne Konsistenzen ($\alpha \geq .71$). Auch hier wurde aufgrund der Etablierung des Messinstruments beschlossen, alle Skalen für die Analysen beizubehalten. Als soziale Ressource wurde die wahrgenommene soziale Unterstützung durch das Kollegium nach dem ersten Berufsjahr (T_2) erfasst. Diese wurde in Anlehnung an die Skala von Hirschi und Freund (2014) mit vier Items über ein vierstufiges Antwortformat erfasst (1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*). Ein Beispiel-Item war: *Bei auftretenden Schwierigkeiten bei meiner Arbeit als Lehrperson würden Personen im Lehrerinnen- und Lehrerkollegium mir Ratschläge geben oder Informationen übermitteln*. Die interne Konsistenz der Skala beträgt $\alpha = .91$.

Ergänzend zu den personalen und sozialen Ressourcen berücksichtigten die Analysen auch die Personenvariable Alter.

3.4 Statistische Analysen

Unter Berücksichtigung der Personenvariablen und der Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums wurde untersucht, ob die personalen und sozialen Ressourcen die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres erklären können. Dazu wurden bivariate Korrelationen, multiple Regressionsanalysen (M1, M2, M3) und ein Pfadmodell (M4) in MPlus berechnet (vgl. Muthén & Muthén, 1998-2012). Im Pfadmodell wurden alle Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen berücksichtigt, wodurch die fehlenden Werte durch das Full Information Maximum Likelihood Verfahren (FIML) geschätzt wurden (vgl. Lüdtke et al., 2007). Die Missings beziehen sich dabei auf die Subskalen der Widerstandskraft respektive auf die soziale Unterstützung, welche bei der zweiten (T_1) respektive dritten (T_2) Erhebung erfasst wurden. Es ist anzunehmen, dass die Missings unabhängig von diesen Variablen sind, weil die entsprechenden Daten im Rahmen von umfassenden Nachbefragungen erhoben wurden, für die jeweils die gesamte Kohorte angeschrieben und ein breites

Set an unterschiedlichen Skalen eingesetzt wurde. Somit ist eher davon auszugehen, dass die Missings in diesen Nachbefragungen auf die aktuelle berufliche Tätigkeit, die Erreichbarkeit oder die Teilnahmemotivation der Befragten zurückzuführen sind und nicht spezifisch auf die beiden Skalen Widerstandskraft und soziale Unterstützung. Aus diesem Grund konnten die Missings unter der MAR-Annahme (missing at random) in Modell 4 geschätzt werden.

3.5 Ergebnisse

Der Mittelwert (M) der Variable Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums beträgt $M = 5.49$ ($SD = .75$). Der Mittelwert (M) dieser Variable am Ende des ersten Berufsjahres ist mit $M = 5.22$ ($SD = .77$) deutlich tiefer. Somit schätzten die befragten Lehrpersonen ihre Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres signifikant tiefer ein als am Ende des Studiums ($T = 4.36$, $df = 104$; $p < .001$).

Tabelle 1

Deskriptive Statistik und Korrelationen

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Kompetenzeinschätzung</i>											
1 Unterrichtsplanung T ₀	105	5.49	.75	-							
2 Unterrichtsplanung T ₂	105	5.22	.77	.66	-						
<i>Personale Ressourcen</i>											
3 Gewissenhaftigkeit T ₀	105	4.13	.74	.32	.35	-					
4 Distanzierungsfähigkeit T ₁	73	2.73	.58	.01	.21	-.07	-				
5 Niedrige Resignation nach Misserfolgen T ₁	73	2.92	.54	.16	.32	.02	.61	-			
6 Offensive Problembewältigung T ₁	73	2.93	.42	.30	.32	.29	.30	.41	-		
7 Innere Ruhe / Ausgeglichenheit T ₁	73	2.89	.47	.10	.06	-.09	.42	.45	.28	-	
<i>Soziale Ressourcen</i>											
8 Soziale Unterstützung Kollegium T ₂	97	3.63	.51	.15	.18	.10	.13	.08	.27	-.07	-
<i>Kontrollvariable</i>											
9 Alter	105	24.2	3.10	-.04	.02	-.11	.21	.20	.09	.17	-.20

Anmerkungen: In der Tabelle sind nur die Angaben von Personen berücksichtigt, die mind. an den T₀- und T₂-Befragungen teilgenommen haben.
In der Tabelle werden die Pearson-Korrelationen angegeben.
Statistisch signifikante Korrelationen $p < .05$ werden **fett** angezeigt.
T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₁/T₂: Erhebungen am Anfang/am Ende des ersten Berufsjahres.

Die befragten Lehrpersonen erreichen relativ hohe Werte in ihren personalen und sozialen Ressourcen (vgl. Tab.1). Die bivariaten Korrelationen (r) sind ebenfalls in Tabelle 1 dargestellt. Die Korrelation der Unterrichtsplanungskompetenz über die beiden Messzeitpunkte ist hoch ($r = .66$). Die signifikanten Korrelationen zwischen der Unterrichtsplanungskompetenz und den personalen Ressourcen sind mittel ($r = .30$ bis $.35$), und die Korrelationen innerhalb der Subskalen der Widerstandskraft sind mittel bis hoch ($r = .28$ bis $.61$). Darüber hinaus gibt es mittlere signifikante Korrelationen zwischen sozialer Unterstützung durch das Kollegium und offensiver Problembewältigung ($r = .27$), zwischen sozialer Unterstützung durch das Kollegium und dem Alter ($r = -.20$) und zwischen offensiver Problembewältigung und Gewissenhaftigkeit ($r = .29$). Die übrigen Korrelationen sind nicht signifikant.

Um zu analysieren, inwiefern Gewissenhaftigkeit, Widerstandskraft und soziale Unterstützung durch das Kollegium die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres erklären, wurde in einem ersten Schritt eine multiple Regressionsanalyse für jede der drei Ressourcen unter Berücksichtigung des Alters berechnet (M1a, M2a, M3a in Tabelle 2). Aufgrund der tiefen Anzahl Männer in der Stichprobe wird das Geschlecht in den Berechnungsmodellen nicht berücksichtigt. In einem zweiten Schritt wurde eine identische Regressionsanalyse unter Einbezug der Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums (T₀) berechnet (M1b, M2b, M3b). In einem dritten Schritt wurde ein prädiktives Modell mit allen unabhängigen Variablen unter Berücksichtigung aller Korrelationen berechnet (M4).

Tabelle 2

Berechnungsmodelle zur Prädiktion der Unterrichtsplanungskompetenz T₂

	M1a	M1b	M2a	M2b	M3a	M3b	M4 ^A
<i>N</i>	105	105	73	73	97	97	105
<i>Kontrollvariable</i>							
Alter	.06	.06	-.12	-.06	.08	.07	.01
<i>Kompetenzeinschätzung</i>							
Unterrichtsplanungskompetenz T ₀	-	.61 ***	-	.59 ***	-	.59 ***	.58 ***
<i>Personale Ressourcen</i>							
Gewissenhaftigkeit T ₀	.36 ***	.16 *	-	-	-	-	.14 +
Distanzierungsfähigkeit T ₁	-	-	.05	.14	-	-	.13
Niedrige Resignation nach Misserfolgen T ₁	-	-	.28 *	.19 +	-	-	.18 +
Offensive Problembewältigung T ₁	-	-	.24 *	.07	-	-	.03
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit T ₁	-	-	-.14	-.16	-	-	-.13
<i>Soziale Ressourcen</i>							
Soziale Unterstützung Kollegium T ₂	-	-	-	-	.20 +	.11	.04
<i>R²</i>	.13 *	.46 ***	.18 *	.48 ***	.04	.38 ***	.52 ***

Anmerkungen: Die angegebenen Koeffizienten sind standardisiert.

$p < .001^{***}$, $p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$, $p < .10^{+}$.

T₀: Erhebung am Ende des Studiums; T₁/T₂: Erhebungen am Anfang/am Ende des ersten Berufsjahres.

^A Bei M4 sind alle Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen berücksichtigt (das Berechnungsmodell ist saturiert, weshalb keine Model-Fits angegeben werden).

Die Modelle M1a und M2a zeigen, dass die personalen Ressourcen «Gewissenhaftigkeit» ($\beta = .36$) und die beiden Subskalen «niedrige Resignation nach Misserfolgen» ($\beta = .28$) und «offensive Problembewältigung» ($\beta = .24$) die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres signifikant erklären. Für die soziale Unterstützung durch das Kollegium wird kein signifikanter Effekt festgestellt (M3a). Erwartungsgemäss hat die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums in jedem Modell (M1b, M2b, M3b und M4) einen starken Einfluss ($\beta \geq .58$). Unter Einbezug dieser Variable werden die identifizierten Effekte der personalen Ressourcen deutlich abgeschwächt, so dass nur die Gewissenhaftigkeit ($\beta = .16$) einen signifikanten Effekt behält (M1b). Der Effekt der niedrigen Resignation nach Misserfolgen ist knapp nicht signifikant ($\beta = .19$). Im Gegensatz dazu verschwindet der Effekt der offensiven Problembewältigung ($\beta = .07$) vollständig (M2b). In Modell 4 werden alle unabhängigen Variablen und deren Korrelationen in einem Berechnungsmodell berücksichtigt und dadurch die fehlenden Werte durch die FIML-Prozedur geschätzt. Dabei bleiben die festgestellten Effekte vergleichbar, ausser dass die Effekte der Gewissenhaftigkeit ($\beta = .14$) und der Niedrigen Resignation nach Misserfolgen ($\beta = .18$) knapp das Signifikanzniveau verfehlen.

Das Alter hat keinen wesentlichen Einfluss auf die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres. Die Modelle zu den personalen Ressourcen klären mit 13% bzw. 18% einen signifikanten Anteil der Varianz (R^2) der Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres auf. Für die soziale Ressource ist die Varianzaufklärung nicht signifikant. Alle Modelle, in denen die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums berücksichtigt wird, klären mit 38% bis 52% einen relativ hohen Anteil der Varianz auf.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Unterrichtsplanungskompetenz bei T₀ diejenige bei T₂ signifikant erklärt. Die personalen Ressourcen Gewissenhaftigkeit und Widerstandskraft korrelieren signifikant mit der Unterrichtsplanungskompetenz. Das bedeutet, dass sich Personen mit höheren Werten in der Skala Gewissenhaftigkeit und in den Subskalen der Widerstandskraft auch in ihrer Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums und am Ende des ersten Berufsjahres höher einschätzen. Bei Kontrolle der Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums erklären Gewissenhaftigkeit und die Subskala Niedrige Resignation nach Misserfolgen zusätzliche Varianz in der Einschätzung der Unterrichtsplanungskompetenz nach dem ersten Berufsjahr. Dies kann wie folgt interpretiert werden: Gewissenhaftere Personen und solche mit niedrigerer Resignationstendenz schätzen bei vergleichbarer Kompetenzeinschätzung am Ende des Studiums ihre Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres höher ein. Entgegen den Erwartungen findet sich für die soziale Unterstützung durch das Kollegium kein Effekt auf die Unterrichtsplanungskompetenz nach dem ersten Berufsjahr. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass die Unterrichtsplanungskompetenz im ersten

Berufsjahr im Vergleich zum Studienende signifikant abnimmt.

Zusammenfassend zeigen die Berechnungsmodelle einen positiven Effekt von Gewissenhaftigkeit und niedriger Resignationstendenz auf die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres. Somit kann Hypothese 1, *Gewissenhaftigkeit wirkt sich positiv auf die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr aus*, und Hypothese 2, *Widerstandskraft wirkt sich positiv auf die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr aus*, angenommen werden. Da kein Effekt der sozialen Unterstützung durch das Kollegium auf die Unterrichtsplanungskompetenz beobachtet werden konnte, muss Hypothese 3 abgelehnt werden.

4. Qualitative Teilstudie

Zu Beginn des zweiten Berufsjahres wurde mit halbstrukturierten Interviews herausgearbeitet, welche Herausforderungen die Unterrichtsplanung für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger mit sich bringt und welche personalen und sozialen Ressourcen ihren Umgang damit unterstützen. Im Hinblick auf die quantitativen Daten war die Bedeutung von Widerstandskraft, Gewissenhaftigkeit und sozialer Unterstützung durch das Kollegium für die Unterrichtsplanung von Interesse.

4.1 Stichprobe

Um die quantitativen Befunde besser zu verstehen, wurden 24 halbstrukturierte Interviews mit Berufseinsteigerinnen und -einsteiger durchgeführt, davon 23 mit Frauen und eines mit einem Mann. Die Lehrpersonen waren im Durchschnitt 25.5 Jahre alt. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe wurden weder Geschlecht noch Alter differenziert untersucht.

4.2 Erhebungsinstrument

Basierend auf dem theoretischen Hintergrund der Gesamterhebung wurde der Leitfaden für die Interviews entwickelt. Er enthält Fragen zu den Hauptbereichen des ersten Berufsjahres, wie den Herausforderungen im ersten Berufsjahr, den personalen und sozialen Ressourcen, dem Mentorat und den Weiterbildungen. Die Interviews wurden in der Schule der Lehrperson von jeweils zwei Forschenden geführt, die sich strikt an den Interviewleitfaden hielten. Ausgehend von der Fragestellung dieses Beitrags liegt der Schwerpunkt auf den Bereichen des Unterrichts sowie auf Bereichen der personalen und sozialen Ressourcen. Die Fragen dazu wurden wie folgt formuliert:

Tabelle 3

Überblick über die spezifischen Fragen aus dem Leitfaden

Entwicklungsbereich Unterricht	Was waren für dich die grössten Herausforderungen... ...in Bezug auf den Unterricht? ...in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -durchführung?	
Personale Ressourcen	Welche deiner persönlichen Eigenschaften sind hilfreich für deinen Berufseinstieg bzw. um Herausforderungen im Berufseinstieg zu meistern? Gibt es Eigenschaften von dir, die hinderlich sind für deinen Berufseinstieg?	z.B. Selbstbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Belastbarkeit bzw. Widerstandsfähigkeit, Gewissenhaftigkeit , Interesse
Soziale Ressourcen	Welche Form von Unterstützung ist für dich wichtig, um Herausforderungen in der Berufseinstiegsphase zu meistern?	Welche Bedeutung hat dabei... ...die PH? ...die Schulleitung? ...das Lehrerkollegium? ...das private Umfeld?

4.3 Inhaltsanalyse

Nach der wortgetreuen Transkription der Interviews auf der Grundlage der Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018) wurde das Interviewmaterial inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ihr datenreduzierendes, kategorienorientiertes, systematisches und regelgeleitetes Vorgehen zur Analyse von bedeutungshaltigem Material aus, das an die Verstehens- und Interpretationsleistungen der Forschenden anknüpft. Dieses Analyseverfahren erlaubt sowohl ein deduktives, d.h. nach den Fragestellungen des Leitfadens, als auch ein induktives, d.h. nach den Inhalten der Hauptkategorien. Die Textpassagen wurden im Hinblick auf ausgewählte Fragestellungen (siehe Tabelle 3) zu den Bereichen «Unterricht» und «Personale und soziale Ressourcen» mit der Software MAXQDA 2018 von zwei Personen kodiert.

Die Feinkodierung erfolgte entlang den deduktiv hergeleiteten Hauptkategorien. Die Aussagen wurden paraphrasiert, gesammelt und in einem zweiten Schritt in Subkategorien verdichtet. Diese Verdichtung erfolgte datengeleitet. Insgesamt neun Interviews wurden doppelt kodiert mit einer guten Übereinstimmung der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu den Hauptkategorien «Entwicklungsfeld Unterricht» ($\kappa = 0.78$), «Soziale Ressourcen» ($\kappa = 0.87$) und «Personale Ressourcen» ($\kappa = 0.84$). Unklare Kodierungen wurden im Sinne einer einvernehmlichen Kodierung diskutiert und gemeinsam umkodiert (Kuckartz, 2018).

4.4 Ergebnisse im Entwicklungsbereich Unterricht

Für den Bereich der Herausforderungen im Unterricht zeigte sich das folgende Bild (in Klammern die Häufigkeit der Nennungen).

Tabelle 4

Übersicht Auswahl Hauptkategorien im Bereich Unterricht

Hauptkategorie	Subkategorien	Ankerbeispiel
Grösste Herausforderungen im Unterricht	Planung (8)	«Und mit der Zeit merkt man dann irgendwie, ah, ich brauche gar nicht schon alles so detailliert zu planen, sondern vielleicht reicht es mal, einfach ein paar Wochen //ja//. Und das sind einfach Sachen, die man zuerst einfach erleben muss, glaube ich, also weil dieses Jahr habe ich schon viel ganz anders gearbeitet oder //ja// ganz anders mich vorbereitet und geplant.» (LP009)
	Klassenmanagement (8)	«Es war glaube ich vor allem einfach ja und so die Strukturen, also es ist immer mega laut gewesen bei uns, es hat wie viel Phasen gegeben, in denen Kinder haben warten müssen, weil man einfach, ja, halt noch so viel andere Kinder gehabt hat.» (LP010)
	Heterogenität (6)	«Oder eben auch den Kindern gerecht zu werden, auch so im Sinne der Differenzierung, denke, das ist für mich teilweise doch noch schwierig //mhm// wie schaffe ich ein Angebot, bei dem für jeden was dabei ist.» (LP013)
	Beurteilen (3)	«Ganz allgemein finde ich das Beurteilen sehr herausfordernd, aber ich merke, dass dies nicht nur bei mir als Neuling so ist, sondern so allgemein in der Schulkultur, wenn es um Produktbeurteilungen geht, die ja jetzt ganz neu sind und eigentlich öfters gemacht werden sollten.» (LP008)
Unterrichtsplanung und -durchführung	Jahres- & Unterrichtsplanung (7)	«Eigentlich eine grosse Herausforderung war die Fülle von Materialien, die es gibt. Und das war für mich eigentlich wirklich eine Herausforderung, so herauszufinden was brauche ich und was lege ich einfach weg, was lösche ich vielleicht sogar. //mhm// Damit ich mich nicht verliere» (LP024)
	Vorbereitung (7)	«Ja das ist schon eine Umstellung mit dem Vorbereiten, weil man eben alles macht und dann geht es nicht mehr immer ganz speziell...//nach plan// ja genau.» (LP023)
	Überblick über Aufgaben (5)	«Aber sicher jetzt noch einmal intensiver und, dass man die Sachen wie nicht vergisst, also dass wenn sie zum Beispiel einen Hefteintrag machen und dort nicht fertig werden, dass man irgendwie das weiterzieht entweder in einer nicht in einer dritten Woche nochmal einmal aufnimmt und das dann fertigstellt...» (LP018)
	Schwerpunktsetzung (4)	«Was plane ich, was ihnen wirklich etwas bringt, ähm, da wir hier ja auch nicht haben Montag acht Uhr Mathe, dann Deutsch, sondern einfach nur ein X und ich kann das Fach machen, das ich möchte.» (LP013)

Insgesamt sind die grössten Herausforderungen im ersten Berufsjahr in der Planung ($N=8$) und im Klassenmanagement ($N=9$) zu finden. Auch die Durchführung der Vorbereitungsarbeiten und die Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der Schulleitung werden als Herausforderungen wahrgenommen. Eine differenziertere

Analyse der Herausforderungen im Hinblick auf den Unterricht macht deutlich, dass die Unterrichtsplanung ($N=8$), das Klassenmanagement ($N=8$), die Heterogenität der Klasse ($N=6$) und die Beurteilung der Lernenden ($N=3$) besonders anspruchsvoll ist: «Wenn man sich einen Quartalsplan oder eine Grobplanung für eine Woche, ein Quartal oder sogar ein Jahr gemacht hat und dann merkt: Ja, eigentlich wollte, also sollte das dann noch rein, das dann noch rein und da war's noch herausfordernd zu wissen, ja was braucht es denn jetzt.» (LP017; Beispiel Unterrichtsplanung). Die Erstellung des Jahresplans für alle Fächer und der Grad der Detaillierung bei der Planung und Durchführung des Unterrichts fordern Berufseinsteigerinnen und -einsteiger besonders heraus. Weitere Herausforderungen sind die grosse Anzahl von Unterrichtsmaterialien, die teilweise widersprüchlichen Erwartungen, Unterrichtsunterbrechungen, die Prioritätensetzung im Hinblick auf die Lernziele sowie Aufgaben in der Organisation, Administration und individuellen Betreuung. Diese identifizierten Herausforderungen des ersten Berufsjahres erfordern von den Lehrpersonen die Aktivierung spezifischer personaler und sozialer Ressourcen zur Bewältigung der Herausforderungen im Unterricht und in der konkreten Unterrichtsplanung.

4.5 Ergebnisse im Bereich personale Ressourcen

Im Bereich der personalen Ressourcen konnten die folgenden Subkategorien sichtbar gemacht werden:

Tabelle 5

Überblick Auswahl Hauptkategorien im Bereich der personalen Ressourcen

Hauptkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel
Hilfreiche Eigenschaften für die Berufseinfindung	Gewissenhaftigkeit (10)	«Ich denke, dass ich sehr pflichtbewusst bin und mich schon immer eher gut organisieren konnte. Also ich habe gerade zu Beginn gemerkt, dass sind so viele Sachen, an die du denken musst, die du nicht vergessen darfst. Da sagt dieses Kind: Ich brauche noch das. Oder da ruft noch jemand an. Dann kommen schulinterne Aufgaben und Sachen.» (LP014)
	Reflexivität (10)	«Ich denke es ist eine gute Eigenschaft, wenn man sich hinterfragt. Aber es ist manchmal auch hinderlich, weil man es dann nicht wie gut sein lassen kann oder auch sagen kann, das habe ich jetzt gut gemacht. Da war ich wirklich eigentlich noch froh, dass ich eine Schlüssel-person hatte //ja// und da hab ich immer wieder mal gemerkt, das ist gut gelungen.» (LP017)
	Empathie (10)	«Was mir immer sehr geholfen hat, dass ich von Anfang eine gute Beziehung hatte zu den Kindern. Gut auf sie eingehen konnte und sie mir auch, deshalb auch viel verzeihen haben.» (LP003)
	Strukturiert und organisiert (8)	«Dass ich doch relativ strukturiert bin und eben auch versuche Dinge möglichst schnell zu erledigen oder frühzeitig zu erledigen, hat mir sicher auch sehr geholfen, dass ich nicht komplett im Chaos versunken.» (LP013)
	Kommunikativ (8)	«Sehr wichtig finde ich auch Kommunikationsfähigkeit, also dass man eben gut mit anderen reden kann, gut im Team arbeiten kann.» (LP020)
	Widerstandskraft (5)	«Ich habe einen grossen Durchhaltewillen, also ich möchte etwas nicht einfach gerade aufgeben, weil es nicht gerade funktioniert.» (LP009)
	Flexibilität (3)	«Ich bin gut organisiert, kann aber, gehe aber auch sehr auf Situationen ein, wenn ich sehe, ja, jetzt braucht es //mhm// etwas anderes, kann ich auch mal, eh, ein Schlenker machen, ohne dass mich das stresst.» (LP021)
Hinderliche Eigenschaften für die Berufseinfindung	Gewissenhaftigkeit (14)	«Wenn es dann zu perfektionistisch wird, ist es dann eben auch nicht gut //mhm// Wenn man dann zu viel will oder noch etwas Neues, dann kann man es, kann ich mich auch überfordern.» (LP001)
	Reflexivität (11)	«Ja ich bin grundsätzlich eher unsicher und da hinterfragt man sich sehr oft, mache ich jetzt das richtig oder ja ist das jetzt genug oder muss ich noch mehr und das hat mich, da habe ich mich selber schon sehr unter Druck gesetzt.» (LP003)
	Erwartungen an andere (3)	«Ich vertrete die Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Zuverlässigkeit und wenn vielleicht jemand mal nicht ganz meinen Vorstellungen diesbezüglich entspricht, dann muss ich mich ein wenig zurücknehmen und sagen, es können nicht immer alle so sein.» (LP019)
	Erwartungen von anderen (2)	«Ich denke, ich bin, eh, nicht unbedingt das, was man in einer Kindergärtnerin sieht. [...], aber ich kann auch einmal sagen, wenn es zu weit geht, wenn man Dinge drei, vier Mal gesagt hat, einfach Mal auf den Tisch hauen und bestimmter sagen.» (LP005)

Bei den befragten Lehrpersonen lassen sich hilfreiche Eigenschaften für die Berufseinfindung in den Bereichen Gewissenhaftigkeit, Reflexivität und Empathie finden. Die pflichtbewusste, perfektionistische und engagierte Ausführung der Arbeit, aber auch die Fähigkeit, sich davon distanzieren zu können, Überlastung zu vermeiden und ein wertschätzendes Verhältnis zu den Lernenden aufzubauen, begünstigen mit jeweils 10 Nennungen den Einstieg in den Lehrberuf. Z.B. Empathie: *«Was mir immer sehr geholfen hat, dass ich von Anfang eine gute Beziehung hatte zu den Kindern. Gut auf sie eingehen konnte und sie mir auch, deshalb auch viel verzeihen haben»* (LP003). Gewissenhaftigkeit wird ebenso als hinderliche Eigenschaften beschrieben: *«Also ich arbeite sehr gerne präzise. Das hilft mir bei der Planung oder bei der Umsetzung. Und ein Stück weit mein Minimalismus, damit ich mich nicht überarbeite»* (LP019). Gewissenhaftigkeit ($N=14$) kann schnell überfordern und Druck ausüben, auch im Sinne der sozialen Erwünschtheit. Dies kann zu Unsicherheiten führen oder bereits selbstkritische Menschen weiter verunsichern ($N=11$). Auch positive Aspekte wie Strukturiertheit und Organisation werden genannt: *«dass ich doch relativ strukturiert bin und eben auch versuche Dinge möglichst schnell zu erledigen oder frühzeitig zu erledigen, hat mir sicher auch sehr geholfen, dass ich nicht komplett im Chaos versunken bin.»* (LP013). Die Arbeit als Lehrperson umfasst viele Aufgaben auf verschiedenen Ebenen. Strukturierten Personen fällt es leichter, den Überblick zu behalten und nicht *«im Chaos zu versinken»* (siehe Ankerbeispiel LP013 oben). Der Lehrberuf und insbesondere das Unterrichten erfordern ebenso ein hohes Mass an Flexibilität, weshalb die Planung des eigenen Unterrichts so wichtig ist: *«Ich bin gut organisiert, kann aber, gehe aber auch sehr auf Situationen ein, wenn ich sehe, ja, jetzt braucht es //mhmm// etwas Anderes, kann ich auch mal, ein Schlenker machen, ohne dass mich das stresst»* (LP021). Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass die vorbereitete Unterrichtsplanung nicht immer wunschgemäß umgesetzt werden kann, dass nicht alle Lernenden die gleichen Voraussetzungen mitbringen und dass deshalb die Unterrichtsplanung oft überdacht, neu organisiert und nicht immer perfekt sein kann. Die eigene Arbeit den Lernenden, aber auch den Eltern oder dem Kollegium transparent und offen zu kommunizieren wird als weitere hilfreiche persönliche Eigenschaft betrachtet, die zu einer guten Integration in das Team und zu einer guten Beziehung zur Klasse führt. Weniger direkt, aber im weitesten Sinne, ist von Widerstandskraft oder Belastbarkeit die Rede, wenn es darum geht, die eigenen Erwartungen an andere, an sich selbst oder die Erwartungen anderer an sich selbst auszuhalten: *«Dass ich am Anfang vielleicht ein bisschen verbissen darüber war und dachte, 'Aber das muss doch so sein und das muss doch besser gehen.' Und inzwischen denke ich: 'Lass es los. Lass dich davon nicht ins Boxhorn jagen. Nächstes Mal machst du es anders, dann ist es vielleicht klarer und dann kommt es vielleicht besser'»* (LP011). Ebenso hilfreich ist es, über die eigenen positiven und negativen Unterrichtserfahrungen zu reflektieren: *«Ich denke es ist eine gute Eigenschaft, wenn man sich hinterfragt. Aber es ist manchmal auch hinderlich, weil man es dann nicht wie gut sein lassen kann oder auch sagen kann, das habe ich jetzt gut gemacht. Da war ich wirklich eigentlich noch froh, dass ich eine Schlüsselperson hatte //ja// und da habe ich immer wieder mal gemerkt, das ist gut gelungen.»* (LP017). Insgesamt sind Gewissenhaftigkeit, Reflexivität und Einfühlungsvermögen für Mitmenschen sowie ein Faible für Struktur und Organisation hilfreiche Eigenschaften für die Einfindung in den Beruf. Im Hinblick auf die Unterrichtsplanung tragen insbesondere Eigenschaften wie Gewissenhaftigkeit, Flexibilität und Strukturiertheit zur Entwicklung eines individuellen Planungsstils bei.

4.6 Ergebnisse im Bereich soziale Ressourcen

Das Kategoriensystem im Bereich der sozialen Ressourcen weist folgende Subkategorien auf:

Tabelle 6

Überblick Auswahl Hauptkategorien im Bereich der sozialen Ressourcen

Hauptkategorie	Subkategorien	Ankerbeispiel
Kollegium (19)	Rat und Austausch (17) Angebotene Unterstützung (3) Fachpersonen (2) Teamentaching (2) Schwierige Beziehung (1)	«Da es mich immer wieder motiviert so eben das Zusammensitzen, sich über, über Kinder austauscht und sich von Situationen erzählen, die nicht funktioniert haben oder die einfach lustig. Dass man da auch weiss man hat im Kollegium Rückhalt und Leute, bei denen man sich auskotzen kann, die dich auch wieder ein bisschen aufbauen.» (LP013)

Die Auswertung der sozialen Ressourcen zeigt die Schwierigkeiten bei der Messung solcher Einflüsse, da die Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen sehr unterschiedlich sind. Im Bereich der Unterstützung durch die Schulleitung zeigen sich unterschiedliche Perspektiven. Einerseits wird die Schulleitung fast wie eine Mentorin bzw. ein Mentor betrachtet, andererseits ist sie nicht die erste Anlaufstelle bei Problemen, sondern eher eine

Stütze bei Schwierigkeiten mit den Eltern oder heilpädagogischen Abklärungen. Auch das Mentorat wird unterschiedlich wahrgenommen. Ist die Beziehung gut und das Engagement der Mentorin oder des Mentors hoch, werden nur Vorteile genannt. Es gibt aber auch Lehrpersonen, die aus strukturellen (z.B. Klassenräume in verschiedenen Schulgebäuden) oder persönlichen Gründen nicht von einem Mentorat profitieren konnten. Insgesamt wird das Kollegium ($N=17$) als wichtigste Unterstützungsquelle neben dem privaten Umfeld ($N=12$) und dem Mentorat ($N=11$) genannt. Der Austausch und die Unterstützung durch kollegiale Begleitung werden besonders geschätzt. Schwierigkeiten mit Lernenden, Klärungen oder die Durchführung des Unterrichts können mit Hilfe anderer Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen verbessert werden:

Also Ansprechpersonen, wo ich wirklich fragen kann, ganz konkret. Ich habe dieses Thema, wie soll ich das einführen oder ich habe dieses Kind mit dem Problem, was soll ich mit dem machen oder auch ganz konkret, hast du mir Material zu dem und dem, also einfach wirklich in dem was ich gerade stofflich unterrichte.» (LP001).

Wenn mir jemand sagen kann «Hey nimm das nicht so, stress dich nicht so wegen dem, das kommt schon gut» und auch wenn mir jemand sagen kann «Hey schau du könntest, also, so wäre eine Möglichkeit oder ich habe so gemacht.», so dass ich irgendeinen Anhaltspunkt habe. (LP004).

Ja, also sicher wichtig ist für mich, dass man innerhalb vom Kollegium immer wieder Halt findet, oder sich mal aussprechen - ich sage es jetzt so - wirklich aussprechen kann //mhm//. Oder mal abladen kann - etwas deponieren kann, wenn man etwas wirklich nervend findet, oder sich über Kinder aufregt, die einfach nicht so wollen wie man will. (LP011).

Soziale Ressourcen werden im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung für den Austausch von Informationen, Material und Erfahrungen, aber auch als Unterstützung bei Schwierigkeiten genutzt. Das Kollegium und insbesondere eine verantwortliche Ansprechperson mit Erfahrung und Interesse an einer intensiven Zusammenarbeit sind eine grosse Hilfe bei der Vorbereitung des Unterrichts:

Ich habe eine Parallelklasse, eine andere Lehrperson und wir arbeiten in NMG, Deutsch und Mathematik sehr eng zusammen. Und ich habe mich am Anfang sehr stressen lassen, wenn sie gesagt hat: Ich bin schon dort und dort, wir haben ja auf der Planung geschrieben so und so, ich habe es aber jetzt anders gemacht; bei der Durchführung habe ich gemerkt, dass wir es jetzt so und so machen können. Und da war ich am Anfang, weil mir das ja wichtig war, ich weiss wie und ich muss nur noch umsetzen, haben mich solche Momente etwas, ja, gestresst. (LP014).

Eine Bezugsperson in der Schule zu haben, die für die junge Lehrperson die Rolle einer professionellen Lernbegleiterin einnimmt, um gemeinsam Bewältigungsstrategien für berufliche Herausforderungen zu entdecken und zu entwickeln, unterstreicht nicht nur die Bedeutung des Kollegiums für die Unterrichtsplanung, sondern auch den gegenseitigen Lerngewinn durch die intensive Zusammenarbeit

5. Diskussion

Die Frage nach relevanten personalen und sozialen Ressourcen von Lehrpersonen für die Unterrichtsplanung im Berufseinstieg war Ausgangspunkt für diesen Beitrag. Mit Hilfe eines explanativen Mixed-Methods-Designs (vgl. Creswell & Plano Clark, 2017) wurden die quantitativen und qualitativen Daten aufeinander bezogen.

Anhand der quantitativen Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die personalen Ressourcen Gewissenhaftigkeit und Widerstandskraft in positivem Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung zur Unterrichtsplanung stehen, während die soziale Unterstützung durch das Kollegium keinen Zusammenhang mit dieser Kompetenzeinschätzung aufweist. Insbesondere die niedrige Resignationstendenz als Subskala der Widerstandskraft und die Gewissenhaftigkeit wirken sich positiv auf die Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres aus. Bei vergleichbarer Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des Studiums, schätzen gewissenhaftere Personen und Personen mit niedrigerer Resignationstendenz ihre Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres höher ein. Somit nimmt die eingeschätzte Unterrichtsplanungskompetenz weniger ab, wenn diese personalen Ressourcen ausgeprägt sind, wie auch Schaarschmidt et al. (2017) betonen. Dies legt nahe, dass Gewissenhaftigkeit und eine geringe Resignationsneigung relevante personale Ressourcen für die Unterrichtsplanung in der Berufseinfindungsphase sind.

Im Hinblick auf die quantitativen Daten interessierten in der qualitativen Teilstudie die Bedeutung von Widerstandskraft, Gewissenhaftigkeit und sozialer Unterstützung durch das Kollegium für die Unterrichtsplanung. Zusätzlich zu den quantitativen Analysen untersuchte die qualitative Teilstudie die Herausforderungen

im ersten Berufsjahr sowie die personalen und sozialen Ressourcen der Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, die deren Umgang unterstützen. Als grösste Herausforderungen genannt wurden die Elternarbeit, das Klassenmanagement und die Unterrichtsvorbereitung. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen sind Gewissenhaftigkeit, Reflexivität, Empathie und Strukturiertheit hilfreiche Eigenschaften, die zur Einfeldung in die Profession beitragen. Interessant ist dabei, dass die Ergebnisse der quantitativen Befragung durch die qualitativen Ergebnisse mit Reflexion und Empathie als relevante personale Ressourcen ergänzt werden.

Gewissenhaftigkeit zeigt sich sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Daten als eine wichtige personale Ressource für die Unterrichtsplanung, während Widerstandskraft in den qualitativen Daten nicht direkt erwähnt wurde, sondern in Bezug auf die eigenen Erwartungen an andere, an sich selbst oder auf die Erwartungen anderer an sich selbst, ersichtlich werden. Im Zusammenhang mit der quantitativen Teilstudie kann gefolgert werden, dass die Unterrichtsplanung oft, nicht wie beabsichtigt, durchgeführt werden kann und daher die Einschätzung der Unterrichtsplanungskompetenz am Ende des ersten Berufsjahres tiefer liegt als am Ende des Studiums. Dies bedeutet auch, dass eine geringe Resignationsneigung durchaus vorteilhaft ist. Die Unterrichtsplanung erfordert von Berufseinsteigerinnen und -einsteiger Flexibilität. Die fehlende Berufserfahrung bei der Entwicklung effektiver Unterrichtsstrategien lässt die geringe Resignationstendenz als unterstützende Ressource verstehen. Gewissenhaftigkeit hat sich bereits in früheren Analysen als eine wichtige persönliche Eigenschaft für den Einstieg in den Lehrberuf erwiesen (vgl. Freisler-Mühlemann & Schafer, 2019). Persönlichkeitsdispositionen wie Gewissenhaftigkeit und Flexibilität tragen zur Entwicklung des eigenen Planungsstils bei und stützen damit die quantitativen Befunde.

Die Ergebnisse zu den sozialen Ressourcen sind kontrastreicher. Während die quantitativen Daten keinen Effekt der Unterstützung durch das Kollegium auf die Unterrichtsplanung zeigen, verdeutlichen die qualitativen Daten die Bedeutung des Kollegiums und insbesondere einer verantwortlichen und kooperationsbereiten Ansprechperson in der Schule. Diese Bezugsperson leistet individuelle Lernbegleitung für den Austausch von Informationen, Unterrichtsmaterialien und Erfahrungen und bietet so professionelle Unterstützung (vgl. Freisler-Mühlemann et al., 2021). Weitere Studien zeigen, dass die Bewältigung von beruflichen Anforderungen und Erfahrungen durch Schlüsselpersonen beeinflusst wird (vgl. Lacher Klee, 2005). Die Rolle der Schulleitungen ist widersprüchlich: Einerseits werden sie häufig zur Unterstützung bei Schwierigkeiten im Unterricht oder mit den Eltern herangezogen. Andererseits suchen die Befragten aufgrund der übergeordneten Funktion der Schulleitung lieber Rat beim Kollegium oder in ihrem privaten Umfeld. Auch das Mentorat wird unterschiedlich wahrgenommen. Ist eine Beziehung aufgebaut, wird das Unterstützungsangebot an den Schulen positiv bewertet, wird die Zusammenarbeit jedoch als belastend empfunden, fällt die Einschätzung negativ aus (vgl. Rothland, 2013). Die unterschiedlichen Erfahrungen mit den verschiedenen Formen der Unterstützung ermöglichen es die fehlenden Effekte in den quantitativen Daten teilweise zu verstehen.

Das erste Jahr der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit stellt Anforderungen an die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger, die sie zwar herausfordern, aber durch die Nutzung entsprechender personaler Ressourcen und wirksamer Unterstützung nicht überfordern, sondern ihre professionelle Entwicklung unterstützen. Damit werden wichtige Voraussetzungen geschaffen, damit junge Lehrerinnen und Lehrer ihren Weg in den Beruf finden.

Eine der Einschränkungen der quantitativen Analysen besteht darin, dass im Vergleich zur Ausgangsstichprobe relativ wenige Personen an den Folgerhebungen teilgenommen haben. Dies stellt die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse in Frage und führt zu einer relativ geringen Anzahl von Fällen in den Berechnungsmodellen. Daher konnten die Berechnungen nicht mit latenten Variablen durchgeführt und die Kompetenzeinschätzung nicht auf ihre Messinvarianz über die beiden Erhebungszeitpunkte überprüft werden. Darüber hinaus finden sich nur wenige Männer in der Stichprobe, was der Situation auf der Vorschul- und Primarschulstufe entspricht. Die wichtigste Einschränkung betrifft schliesslich die Selbsteinschätzung der Kompetenzen. Das bedeutet, dass keine Aussagen darüber gemacht werden können, ob Personen, die sich selbst als kompetenter einschätzen, auch tatsächlich kompetenter sind. Auch in der qualitativen Teilstudie ist die Tatsache, dass es sich um eine kleine Stichprobe handelt, ein Kritikpunkt. Mit der Verbindung von quantitativen und qualitativen Daten konnte jedoch gezeigt werden, wie sich die Ergebnisse dieser beiden methodischen Ansätze trotz kleiner Stichproben gewinnbringend zusammenführen lassen und sich ihre Stärken gegenseitig befruchten.

Literatur

- Bauer, P., & Fabel-Lamla (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklungen und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–108). University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45627>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting. Mixed Methods Research*. Sage Publications, Inc.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 109–122.
- Freisler-Mühlemann, D., & Paskoski, D. (2018). Reflexive Haltung zentral für die Schulpraxis. *Vpod bildungspolitik*, 205, 19–21.
- Freisler-Mühlemann, D., & Schafer, Y. (2019). Kompetent und motiviert in den Lehrberuf. In N. Safi, C. E. Bauer, & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (S. 129–140). hep Verlag.
- Freisler-Mühlemann, D., Winkler, A., Schafer, Y., & Böhlen, L. (2021). Die Bedeutung des Mentorats für die Reflexivität für Lehrpersonen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn. *Journal für LehrerInnenbildung. Themenheft: (Selbst-)Reflexion als Selbstzweck?*, 1, 96–106.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf & M. Harring (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann.
- Hirschi, A., & Freund, P. (2014). Career engagement: Investigating intraindividual predictors of weekly fluctuations in proactive career behaviors. *Career Development Quarterly*, 62(1), 5–20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00066.x>
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277–298). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Waxmann.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339–344). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspörs, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Haupt. <https://doi.org/10.5167/uzh-163231>
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Waxmann.
- Lütke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.189–215). Waxmann.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–126). Waxmann.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus user's guide* (7. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (NEO-PI-R)*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.2.95>
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203–212. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–131). Waxmann.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 231–250). VS Verlag.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151–163.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. Ein Lehrberuf* (S. 81–98). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. (2017). *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten*. Kohlhammer.

- Schnebel, S. (2005). Professionalisierung, Qualitätsentwicklung und neue Lernkultur. *Pädagogische Rundschau*, 59, 69–77.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Klinkhardt.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter et al. (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 560–585). Studienverlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 433–437). Waxmann.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Klinkhardt.

Schlagworte: Berufseinstiegsphase; Unterrichtsplanung; Professionalisierung; soziale und personale Ressourcen von Lehrpersonen; Mixed-Methods

Planification des cours lors de la phase d'entrée dans la vie professionnelle : ressources personnelles et sociales pertinentes

Résumé

Dans cet article, un modèle explicatif de méthodes mixtes a été utilisé pour examiner les ressources personnelles et sociales importantes des enseignant·e·s pour la phase d'entrée dans la carrière dans le domaine de la planification des cours. Les analyses montrent que la première année d'activité professionnelle autonome impose aux enseignant·e·s des exigences qui les mettent au défi et nécessitent des ressources. L'activation de ressources personnelles et sociales appropriées aide les enseignant·e·s à progresser dans leur professionnalisation. La conscience et la résilience ont un effet positif sur la planification des cours, tandis que le soutien social est utile lorsqu'une personne de contact responsable et coopérative dans l'école apporte un soutien individuel à l'apprentissage. Cela crée des conditions importantes pour que les enseignant·e·s puissent trouver leur voie dans la profession.

Mots-clés : Phase d'entrée dans la profession d'enseignant ; planification des cours ; professionnalisation, ressources sociales et personnelles des enseignant·e·s ; méthodes mixtes

Pianificazione delle lezioni nella fase di ingresso alla carriera: risorse personali e sociali rilevanti

Riassunto

In questo articolo, un disegno di ricerca esplicativo e basato su metodi misti è stato utilizzato per esaminare le risorse personali e sociali significative degli insegnanti per la fase di ingresso nella carriera nel campo della pianificazione delle lezioni. Le analisi mostrano che il primo anno di attività professionale autonoma pone agli insegnanti richieste che li sfidano e richiedono risorse. L'attivazione di risorse personali e sociali appropriate aiuta gli insegnanti a progredire nella loro professionalizzazione. La coscienziosità e la resilienza hanno un effetto positivo sulla pianificazione delle lezioni, mentre il supporto sociale è utile quando un referente responsabile e cooperativo nella scuola fornisce un sostegno individuale all'apprendimento. Questo crea condizioni importanti per gli insegnanti per trovare la loro strada nella professione.

Parole chiave: Fase di ingresso nella professione; pianificazione delle lezioni; professionalizzazione; risorse sociali e personali degli insegnanti metodo misto

Lesson planning in the career entry phase: Relevant personal and social resources

Summary

In this paper, an explanatory mixed-methods design was used to investigate relevant personal and social resources of teachers for entering into the profession in the field of lesson planning. Analyses show that the first year of self-responsible employment places demands on career starters that challenge them and require resources. The activation of appropriate personal and social resources helps teachers to progress in their professionalisation. Consciousness and resilience have a positive effect on lesson planning, while social support is particularly helpful when a responsible and cooperative contact person in the school provides individual learning support. This creates important preconditions for teachers to find their way into their profession.

Keywords: Career entry phase; lesson planning; professionalisation; personal and social resources; mixed methods

Daniela Freisler-Mühlemann, Prof. Dr., ist Leiterin des Schwerpunktprogramms «Berufsbiografien und Professionalisierung von Lehrpersonen» und Dozentin am Institut für Sekundarstufe I an der PHBern. Ihr Forschungsinteresse gilt den Themen Lehrer/innenbildungs- und Professionsforschung, Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen, Berufseinstieg und Qualitative Sozialforschung.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 8, CH 3012 Bern.

E-Mail: daniela.freisler@phbern.ch

Yves Schafer, Dr. phil. I, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schwerpunktprogramm «Berufsbiografien und Professionalisierung von Lehrpersonen» und Dozent am Institut für Vorschul- und Primarstufe an der PHBern. Sein Forschungsinteresse gilt den Themen: Berufsbiografien von Lehrpersonen, Professionalisierung von Lehrpersonen und Quantitative Forschungsmethoden.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

E-Mail: yves.schafer@phbern.ch

Anja Winkler, Dr. phil. I, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schwerpunktprogramm «Berufsbiografien und Professionalisierung von Lehrpersonen» und Dozentin am Institut für Vorschul- und Primarstufe an der PHBern. Ihr Forschungsinteresse gilt den Themen: Professionalisierung von Lehrpersonen, Berufsbiografische Professionsforschung, Schulpraktische Ausbildung und Lernen in der Ausbildung von Lehrerinnen- und Lehrern.

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

E-Mail: anja.winkler@phbern.ch